

# Pedagogía sistémica e interculturalidad: claves para construir un aula inclusiva

Quíntín Álvarez Núñez

## Resumen

---

Los actuales procesos de globalización generan grandes migraciones que llevan a configurar sociedades multiculturales en los países más adelantados. Éstos se enfrentan a un dilema básico: incluir o excluir a este conjunto de personas. En este artículo defendemos las ventajas de la inclusión y creemos que construir escuelas realmente inclusivas es una buena manera de ayudar a crear sociedades más integradoras, justas y equilibradas. Desde este punto de partida, entendiendo que la inclusión y la atención a la diversidad es uno de los ejes nucleares sobre los que ha de girar la educación del siglo XXI, elaboramos una propuesta para construir clases auténticamente inclusivas, donde no sólo los alumnos inmigrantes sino todos se sientan reconocidos, aceptados e incluidos. Para hacerlo, nos basamos en las orientaciones que nos ofrece la Pedagogía Sistémica, organizadas alrededor de dos ámbitos claves: actitudes, competencias y habilidades del docente y estrategias y pautas de acción en el aula.

## Palabras Clave:

---

educación intercultural; pedagogía sistémica; actitudes y competencias docentes; estrategias y pautas de acción en el aula.

## Systemic Pedagogy and interculturalism: keys to creating an inclusive classroom

**Abstract:** The current processes of globalization generate large migrations that lead to the formation of multicultural societies in the most advanced countries. These countries face a crucial dilemma: to include or exclude these minorities. In this paper, we defend the advantages of inclusion, from the understanding that creating truly inclusive educational centers is a good way to contribute towards the creation of more inclusive, fair and balanced societies. From this starting point, understanding that inclusion and attention to diversity is one of the core axes on which education in the 21st century should turn, we elaborate a proposal to construct authentically inclusive classes, where not only immigrant students but everyone feels recognized, accepted and included. To do so, we rely on the and guidelines offered by Systemic Pedagogy, which are organized around two key areas: attitudes, skills and abilities of the teacher, and strategies and guidelines to carry out in the classroom.

**Keywords:** intercultural education; systemic pedagogy; teaching attitudes and competences; strategies and classroom guide lines.

## Pedagogia Sistémica e interculturalismo: chaves para a criação de uma sala de aula inclusiva

**Resumo:** Os processos de globalização atuais geram grandes migrações que configuram sociedades multiculturais nos países desenvolvidos. Eles enfrentam um dilema fundamental: incluir ou excluir esse grupo de pessoas. Neste artigo, vamos defender os benefícios da inclusão e compreender que a construção de escolas verdadeiramente inclusivas é uma boa maneira de ajudar a criar sociedades mais integradoras, justas e equilibradas. A partir deste ponto de partida, entendendo que a inclusão e a atenção à diversidade é um dos pilares fundamentais sobre os quais deve girar a educação do século XXI, desenvolvemos uma proposta de construção de salas de aula verdadeiramente inclusivas, onde não só os alunos imigrantes, mas todos se sintam reconhecidos, aceites e incluídos. Para fazer isso, contamos com as orientações oferecidas pela Pedagogia Sistémica, organizadas em torno de duas áreas fundamentais: atitudes, habilidades e competências pedagógicas do professor e diretrizes e estratégias a serem realizadas em sala de aula.

**Palavras-chave:** educação intercultural; pedagogia Sistémica; atitudes e competências docentes; estratégias e diretrizes de ação na sala de aula.

## La Pédagogie Systémique et l'interculturalisme: clés pour la création d'une salle de classe inclusive

**Résumé:** Les processus actuels de mondialisation engendrent de grandes migrations qui conduisent à configurer les sociétés multiculturelles dans les pays les plus avancés. Ceux-ci sont confrontés à un dilemme fondamental: inclure ou exclure cet ensemble de personnes. Dans cet article nous défendons les avantages de l'inclusion et nous comprenons que la construction de centres éducatifs réellement universels est une bonne manière de contribuer à créer des sociétés plus ouvertes, justes et équilibrées. De ce point de départ, étant entendu que l'inclusion et l'attention à la diversité est un des axes nucléaires sur lesquels doit tourner l'éducation du XXI<sup>ème</sup> siècle, nous avons élaboré une proposition pour la construction de classes vraiment ouvertes à tous, où, pas seulement les élèves immigrants mais tous se sentent reconnus et acceptés. Pour ce faire, nous nous fonderons sur les orientations que nous offre la Pédagogie Systémique, organisées autour de deux domaines clés: attitudes et compétences de l'enseignant et des stratégies pour mener à bien dans la salle de classe.

**Mots clés :** éducation interculturelle; pédagogie systémique; attitudes et compétences d'enseignement; stratégies et lignes de action dans la classe.

## Introducción

Los países occidentales son ya multiculturales, con una gran diversidad étnica y cultural que construye sociedades heterogéneas y plurales. Si aceptamos que éste es un hecho inevitable, el dilema entre incluir y excluir se convierte en un desafío que configura nuestro modelo de sociedad y nos plantea una decisión fundamental: ¿queremos una multiculturalidad inclusiva o exclusiva?

Si aceptamos la necesidad de integración de los inmigrantes, la cuestión es cómo hacerlo. Creemos que, a partir de una política inclusiva que abarque todos los ámbitos socioeconómicos y culturales, el papel de la escuela resulta clave porque, al ser el único espacio de contacto obligatorio entre los distintos grupos sociales, se convierte en escenario privilegiado de integración. El vehículo para lograrla es la educación intercultural. Existen diversos enfoques y modelos. Sabariego (2002, p. 79-84), recoge un buen número de ellos y, siguiendo a Bartolomé et al. (1997), expone los siguientes:

1) Los dirigidos a mantener la cultura hegemónica del país de destino, que se presenta como la norma con que comparar a otras culturas.

2) Los que reconocen la pluralidad cultural dentro del marco escolar, añadiendo al currículo temas relacionados con otras culturas pero manteniendo la estructura y contenidos del mayoritario.

3) Los que promueven una opción intercultural desde la igualdad entre las diversas culturas, haciendo que las distintas temáticas y contenidos sean vistas por todos los alumnos desde diferentes perspectivas culturales, con la intención de promover la empatía y la valoración de la diversidad.

4) El enfoque sociocrítico, que lucha contra la injusticia de un enfoque cultural, político y social asimétrico para los grupos minoritarios.

5) Un enfoque global, que incluye la opción intercultural y la lucha contra toda discriminación.

Leiva (2012, p. 213-216), en su investigación con profesores, descubre la existencia de cuatro modelos, cada uno de ellos con diversas maneras de entender la interculturalidad: el humanista reflexivo, el folklórico romántico, el técnico reduccionista y el crítico emocional. Este último se caracteriza por: percibir la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje que puede servir para el cambio social y escolar, desarrollar un currículum intercultural, respetar la identidad cultural del alumnado, dirigirse a todos los alumnos y a la comunidad educativa, favorecer la participación activa de las familias, promover el intercambio y la colaboración con las instituciones del entorno, valorar el papel de las emociones en este proceso y querer desarrollar la autoestima del alumnado.

El modelo que proponemos se incluiría dentro del “enfoque global” descrito por Sabariego (2002) y pretende lograr que el profesorado se sitúe, tanto su teorización como su praxis, en el “crítico emocional” de Leiva (2012).

La Pedagogía Sistémica (PS), si bien tiene ya un corpus teórico considerable (Álvarez Núñez 2012, 2013; Cordero, 2007; Franke, 2004; Olvera, Traveset, Parellada, 2011; Parellada y Traveset, 2016; Traveset, 2007, 2016, etc.) no ha desarrollado un estudio específico y sistemático sobre sus posibles aportaciones para el trabajo con alumnado inmigrante. El objetivo principal de este artículo es elaborar una propuesta de educación intercultural, basada en ella, que ayude a construir aulas y escuelas realmente inclusivas.

¿Qué puede aportar la PS en este ámbito? En primer lugar, es un enfoque sistémico y en el encuentro de la red Sirius, de expertos sobre migración y educación en la UE, para revisar la situación de la escolarización de los inmigrantes en España y proponer soluciones, una de las propuestas es “regular medidas de lucha contra la discriminación en la escuela desde un enfoque sistémico” (Essomba, 2014, p. 23). Este modelo aporta una visión más global y contextualizada de la educación, en la que se integran los sistemas familiares, escolares sociales y culturales como un todo y se cuidan los vínculos que el alumnado crea con su entorno, viendo como todo ello condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra necesidad en el ámbito de la educación intercultural, dado el desfase que parece existir entre la teoría y la práctica (Escarbajal, 2014; Leiva, 2012), es la de prestar menos atención a los discursos y más a la acción e integrar en ella, de un modo más global, armónico y eficaz, ambas dimensiones. La PS tiene ese carácter más práctico, activo e integral, para todo el alumnado y la comunidad educativa, que parece necesitar este ámbito.

Se apunta la conveniencia de desarrollar una educación intercultural de “segunda generación”, en la cual la diversidad se asume como normal y la inmigración como un hecho constitutivo de nuestras sociedades. Por ello “la enseñanza debería renunciar a las visiones monoculturales” y “adoptar una óptica más amplia y compleja de la humanidad.” Ya no se trata de buscar la integración de los alumnos inmigrantes, sino de ver las escuelas como el reflejo de una sociedad multicultural donde se incluyen y valoran las diferentes culturas y se promueve “el principio de igualdad de oportunidades para todos los alumnos, sea cual sea su origen cultural y social” (Escarbajal, 2014, p. 36).

Para la PS, la inclusión armónica de todas las partes y elementos del hecho educativo es un principio básico para que centros y aulas puedan funcionar bien. Se trata de incluir a todos los miembros de la comunidad educativa, a todas las identidades culturales y a todas las dimensiones del ser humano. Uno de sus objetivos fundamentales es trabajar la inclusión y el sentido de pertenencia. La idea básica es que todos los estudiantes sientan que forman parte del grupo, que “tú eres uno de nosotros” (Franke, 2004). Atender a la diversidad cultural desde el respeto, la comprensión y la

búsqueda de la equidad es una base necesaria para construir una educación inclusiva y de calidad para todos.

Según la PS, existen una serie de leyes básicas que los sistemas deben cumplir (Álvarez Núñez, 2012, 2013; Hellinger, 2001). Cuando éstos las respetan, el sistema está ordenado, es funcional y productivo, y sus miembros están en su lugar, se sienten más fuertes, seguros y tranquilos. Cuando se incumplen, aparecen las tensiones, el malestar y los conflictos y el sistema se vuelve disfuncional e ineficaz. La primera de estas leyes es el derecho a la pertenencia: todos los miembros del sistema tienen ese derecho y no se les puede excluir, a no ser que incumplan gravemente sus responsabilidades o, con sus actuaciones, dañen seriamente al sistema o a alguno de sus miembros. Es decir, en el caso de los alumnos, todos tienen derecho a pertenecer a su sistema familiar, escolar y social y a tener un lugar en él.

Dicho esto, vamos a ver qué actitudes, competencias, estrategias y pautas de actuación se pueden plantear, a nivel de aula, para promover una auténtica inclusión en nuestras escuelas.

Esta formulación constituiría el primer paso para llevarla a la práctica y realizar una posterior investigación que verificase sus efectos ya que, en estos momentos, si bien existen experiencias que ponen de manifiesto la utilidad de la PS para el trabajo global con inmigrantes en el aula (Franke, 2004); para el aprendizaje en la asignatura de Lengua (Fusté, 2010); o para el desarrollo de una experiencia de fomento de Educación para la Paz con profesores/as y alumnos/as de varios países (Sánchez Alba, 2013), no se ha desarrollado una auténtica línea de investigación, en este ámbito, desde las aportaciones de este modelo.

## 1. Actitudes, competencias y habilidades del docente

El profesorado ha de aceptar y respetar la diversidad de un modo auténtico. Aprender a valorarla como una riqueza y una oportunidad para el aprendizaje y no como un problema. Más allá de los discursos, la idea de que la diversidad es vida, de que los alumnos y alumnas son distintos y deben respetarse esas diferencias, ha de estar firme y genuinamente anclada en el docente. Esta valoración es fundamental porque también existe una visión de la diversidad en las escuelas que tiende a verla como “un problema o una dificultad” y “está asociada con la inmigración de un cierto perfil social y económico, con gitanos y con familias consideradas como poseedoras de características especiales” (Aguado, 2006, p. 93-94).

Si el profesor/a asume este principio, debe posibilitar en el aula un clima relacional y una dinámica de actividades y experiencias que permita al alumnado vivir realmente las diferencias como un valor y una riqueza, como la mejor preparación para su futuro en una sociedad heterogénea y cambiante.

Ha de mostrar una autoridad clara, segura y amorosa. En ella confluyen tanto factores profesionales, apoyados en su formación, conocimientos y experiencia, como personales, relacionados con el hecho de haber vivido e incorporado un buen modelo de autoridad en su propio sistema familiar (Franke, 2004).

Ésta implica construir y mantener unas reglas y límites claros y flexibles en el aula, que promuevan valores interculturales y ayuden a todos los alumnos, con independencia de si en sus casas tienen normas lasas, rígidas o diferentes por su origen cultural. Hay que hacerles comprender que contextos y situaciones distintas pueden tener reglas diferentes. En este sentido: “la escuela debe ser un modelo de tolerancia y de respeto cultural, es decir que debería valorar y permitir al máximos las costumbres y creencias diferentes, siempre que fueran ética y pedagógicamente deseables, admisibles o intrascendentes” (Jordán, Castella y Pinto, 2001, p. 115).

El docente ha de desarrollar una “pedagogía de la presencia” (Parellada y Tra-veset, 2016) y estar plenamente presente, abierto y disponible para sus estudiantes. Lo cual implica dedicar tiempo a conocerles a ellos y sus circunstancias vitales y tener una mirada amplia, global, contextualizada e inclusiva, aceptando a todos y con todo lo que llevan consigo a la escuela. Se trata de tener capacidad de observación y de escucha, para poder ver y comprender lo que sucede en el aula y en el centro.

Ha de asumir un pensamiento sistémico y tener una empatía sistémica, no sólo individual, dirigida hacia toda la red relacional del alumno, procurando verle en su contexto concreto. Resulta fundamental que se preocupe de detectar y reconocer los vínculos vitales de cada uno, tenga en cuenta que la atención de los alumnos/as está siempre enfocada hacia los suyos y que algunas de sus dificultades y problemas son una tentativa de compensar necesidades o responder a conflictos de su sistema familiar (Álvarez Núñez, 1999).

El profesor/a ha de disponer de competencias emocionales y habilidades sociales que le lleven a comprometerse con su trabajo, a acoger, acompañar, observar y comprender a los chicos. Debe saber manejar la incertidumbre, ser reflexivo y tener un buen conocimiento de sí mismo. Ha de saber gestionar sus emociones y reaccionar adecuadamente, para poder afrontar los múltiples impactos emocionales de su labor profesional. Esto le ayuda a saber reconocer y aceptar las emociones y necesidades de los alumnos/as y a afrontar mejor las divergencias y conflictos que pueden generar la coexistencia de distintos referentes culturales. Tiene que adquirir una competencia intercultural, es decir: “las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para manejarse eficazmente en un medio intercultural” (Santos, Cernadas, Lorenzo, 2014, p. 125).

Esta competencia lleva a tener en cuenta el peso de las culturas de origen del alumnado, con todo lo que significan en la adquisición de actitudes, valores y formas de ver la vida. Habrá de conocer y analizar las cuestiones culturales que pueden afectar

a la escolaridad de los alumnos/as: habilidades y experiencias adquiridas en su familia y entorno, factores lingüísticos y religiosos, aspectos escolares más valorados en su culturas, etc. (Jordán, Castella y Pinto, 2001, p. 96). En definitiva, los profesores/as deben procurar comprender y aceptar las costumbres y creencias de los alumnos/as y adaptar sus metodologías a sus conocimientos, experiencias y estilos de aprendizaje.

Saber escuchar, dejando de lado los propios esquemas culturales, es una habilidad importante, lo mismo que saber ponerse en el lugar del otro, evitar los juicios y las críticas y conectar con las necesidades, intereses y sentimientos de los estudiantes, tanto más cuando proceden de un contexto familiar y cultural diferente. Debe tener en cuenta las emociones que éstos tienen hacia su lugar de origen. Así puede sintonizar con el dolor de un niño/a que fue arrancado de su país y darse cuenta de que es distinto atender a un alumno/a que siempre vivió en su territorio, arropado por sus seres queridos “que a otro que está mirando constantemente hacia donde están mirando sus padres (...) y las dificultades que esa falta de atención, a veces enojo, generan en su aprendizaje y su manera de estar en el aula y con sus compañeros” (Olvera, Traveset, Parellada, 2011, p. 263)

El docente ha de asumir una mirada fenomenológica (Traveset 2007), viendo a los estudiantes realmente tal y como son, especialmente a quienes, como los inmigrantes, son distintos, por provenir de un contexto familiar, cultural y social diferente, evitando prejuicios y estereotipos que le llevan a ver sólo aquello que quiere o espera ver.

Ha de demostrar una confianza en el alumnado y tener expectativas positivas acerca de sus posibilidades de maduración y desarrollo. Ello incluye respetar el ritmo de aprendizaje de cada uno, adaptándose a él y acompañándolo en su proceso. Es fundamental dejar de ver a los alumnos/as inmigrantes como con “déficits” de distintos tipos, confundiendo las diferencias culturales con las carencias y la vulnerabilidad. Para muchos niños/as pertenecientes a minorías culturales, dada la situación de marginación social que sufren, las expectativas positivas y la confianza del profesor/a en sus posibilidades son importantes, porque les reaseguran, motivan y ayudan mejorar su autoconcepto. Es necesario conocer sus habilidades, competencias y dificultades, para partir de lo que saben hacer y se sienten competentes, en lugar de focalizarse sobre sus limitaciones e incompetencias. Habrá de comenzar por conocer en profundidad a los alumnos/as y ayudarles a contactar con sus propios recursos y capacidades. Esto facilita ofrecer actividades más atractivas y motivadoras, que les den más seguridad y confianza y les ayuden a construir una buena autoestima (Traveset, 2016).

Para ello el profesor/a ha de tener la capacidad de ofrecer un apoyo afectivo cálido y sólido, a todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, rendimiento o capacidades. Hablar con ellos sobre todo lo que saben hacer bien. Reconocer y reforzar su trabajo y resultados, sostenerlos, ayudarles a superarse y mejorar (Parellada y Traveset, 2016). Valorar los progresos, por pequeños que sean, y los esfuerzos

realizados, es muy importante en el caso de los alumnos inmigrantes, para mejorar su autoconcepto escolar y hacerles ver que tienen capacidad de aprender y madurar.

## 2. Posibles pautas y estrategias de acción inclusivas en el aula

Un punto de partida importante es tener en cuenta los objetivos básicos de la educación intercultural que, según Jordán, Castella y Pinto (2001, p. 50-52), serían:

1) Promover actitudes interculturales positivas: apertura, respeto, comprensión, tolerancia, etc.

2) Mejorar la autoestima de los alumnos inmigrantes y/o pertenecientes a minorías culturales, a través de la puesta en valor de su lengua y cultura de origen, de la aceptación de sus familias en el centro y el aula, etc.

3) Fomentar la convivencia y la colaboración entre todos los alumnos en los diferentes ámbitos de la vida escolar.

4) Favorecer la igualdad de oportunidades para todos, y particularmente para los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios, que suelen tener mayores dificultades escolares.

El docente debe atender al diseño, cuidado y ornamento de los espacios del aula. Puede explorar diferentes disposiciones de las mesas, realizar diversos tipos de agrupamiento y usar distintos criterios para sentar al alumnado: por ejemplo, mezclando estudiantes inmigrantes con nativos. Debe preocuparse de la estética del aula, adornándola con fotos, posters, objetos, etc. que la conviertan en un espacio agradable e inclusivo, donde todos los alumnos/as y sus familias puedan sentirse acogidos y encontrar símbolos con los que identificarse, a través de la presencia de objetos representativos de sus culturas y tradiciones.

Otra estrategia sería elaborar un currículum más democrático e intercultural, más abierto a la diversidad, menos etnocéntrico. Para ello, se han de adaptar sus distintas partes (objetivos, contenidos, metodología, actividades, recursos, etc.) a un proceso de diferenciación curricular. La clave para estas adaptaciones ha de ser la flexibilidad y la diversidad de temas, actividades, materiales y agrupamientos.

La interculturalidad ha de ser un eje alrededor del cual se construya el currículum y que atraviese todas las asignaturas, experiencias y actividades escolares. El currículum ha de contener elementos característicos de las diversas culturas de los alumnos/as, con la intención de crear una escuela para todos (Leiva, 2012).

Los puentes entre padres y profesores/as han de ser de ida y vuelta: lo que traen los estudiantes de casa debe ser un apoyo para la escuela y lo que aprenden en el aula ha de servir para llevar a la familia. Es conveniente que se conecten los contenidos, tareas y actividades con la vida social y familiar de los alumnos/as, dándoles referentes que hagan sentir a padres y abuelos que también forman parte de los procesos de



aprendizaje de las diversas asignaturas, para lograr una mayor implicación y aprendizajes más significativos en los chicos/as. La familia puede convertirse en un dinamizador y un recurso en la clase. Para ello el docente ha de adaptar sus acciones a la situación concreta de cada alumno/a y su contexto (Fusté, 2010).

El profesor/a debe promover la importancia de la cooperación y el apoyo mutuo en el aula. Ayudando a construir un clima positivo, procurando ser justo y coherente, promoviendo el diálogo y la colaboración entre todos.

La investigación demuestra que el trabajo con técnicas cooperativas suele ser eficaz, tanto para la mejora de la motivación y el rendimiento académico como en el desarrollo de competencias interculturales y actitudes de tolerancia, inclusión, sentido de la responsabilidad, capacidad para colaborar, etc. (Díaz-Aguado, 2006; Santos, Cernadas, Lorenzo, 2014; Santos y Lorenzo, 2005). Se pueden plantear trabajos en grupos heterogéneos flexibles con estudiantes de diversas procedencias (Díaz-Aguado, 2006) o promover tutorías entre iguales, donde los más avanzados ayuden a quienes van peor o un chico que maneja su idioma materno y el español acompaña a un compañero que aún no lo domina. Así, la ayuda mutua y el trabajo en común permiten conocer mejor al otro y construir vínculos afectivos que evitan prejuicios y estereotipos.

Resulta decisivo establecer una alianza entre padres y profesorado, basada en la confianza y el respeto, promoviendo que la familia asuma una actitud positiva hacia el centro y colabore en la educación escolar de sus hijos. Ésta es una de las mejoras en las políticas de atención a los inmigrantes propuestas por la red Sirius (Essomba, 2014). En la revisión de las investigaciones realizada por Severiens, Wolff & Herpen (2014) (cit. en Severians, 2014, p. 55) la implicación de los padres y la comunidad en el trabajo escolar era uno de los factores que más contribuían al éxito del alumnado. También Henderson & Berla (1994) recogen una serie de beneficios que se derivan de la existencia de una buena relación familia-escuela, para el centro educativo, el alumnado y las familias.

La mirada del docente debe ser contextualizada e incluir y respetar los diferentes entornos culturales y sociales de alumnos/as y familias y dedicar tiempo a conocerlos, para crear “experiencias de terreno basadas en sistemas de relaciones significativos, cercanos” y descubrir el “capital social y cultural oculto” de los alumnos/as inmigrantes. Ésta es una de las áreas en las que se necesita avanzar, según la Red Sirius (Essomba, 2014, p. 24).

Saber que existe una buena relación entre su familia y los profesores/as ofrece una base de seguridad y confianza al alumno/a, desde la cual puede experimentar y aprender y le ayuda a sentir que tiene su lugar en la clase. Para poder asimilar o aceptar lo que se le transmite, necesita sentir que es respetado con todo lo que lleva consigo y con su propia diversidad familiar, cultural y personal. Esto pasa por mirar a todo su sistema y respetar a su familia (Olvera, Traveset y Parellada, 2011).

Es la escuela quien ha de tomar la iniciativa y los profesores/as han de hacer “pedagogía con las familias” (Parellada y Traveset, 2016) y explicar lo qué se hace en el centro y en el aula, cómo y por qué se hace, para que los padres puedan conocerlo y colaborar en ello.

Para lograr esta buena relación con las familias, el docente ha saber estar en su lugar como enseñante y educador, renunciando a pretender sustituir a los padres o a asumir roles y funciones que no le corresponden. Asimismo, debe saber aceptar y respetar los distintos modelos de familia que existen.

También los padres deben confiar en los profesores/as y saber ocupar su lugar, sin querer decirles como tienen que hacer su trabajo, ni pretender delegar sus responsabilidades educativas en los docentes, evitando interferir en su labor o hablarles a sus hijos mal de ellos. Así, cuando el padre y la madre, el profesor/a y el alumno/a ocupan plenamente su lugar, el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla con fluidez para todos los implicados (Franke, 2004).

Hay que ser conscientes de que, en la educación de sus hijos, la familia ocupa el primer lugar y los padres han de ser reconocidos y aceptados por la escuela. Su participación es imprescindible, si bien puede darse en diferentes grados y variar según los momentos, intereses y circunstancias. Por ello: han de utilizarse una gran diversidad de estrategias de comunicación, incluido el uso de las TIC, para mantenerlos bien informados de la vida escolar y situación de sus hijos; cuidar las reuniones, entrevistas y tutorías, convirtiéndolas en un escenario de comprensión y apoyo, reconociendo y elogiando aquello que hacen bien; contar con su colaboración para los viajes, fiestas, talleres, actividades escolares, etc.

Ha de tenerse en cuenta que los alumnos/as son leales a sus sistemas familiares y lo son: “tanto en la capacidad de aprender como en sus dificultades o conflictos (...) No se trata sólo de hablar con las familias, sino de cómo miramos a la familia de cada uno de nuestros alumnos, ellos lo notan” (Parellada y Traveset, 2016, p. 102). Ser leal y sentirse integrado en la familia siempre es prioritario para el chico/a, incluso en su vida escolar, mucho más que lograr buenos resultados académicos. Si el profesor/a la respeta, el alumno/a tendrá más disponibilidad para aceptar y asimilar lo que se le transmite. Si no lo hace, esas lealtades pueden convertirse en un serio obstáculo para el aprendizaje.

Por eso, con los inmigrantes, es interesante conocer en qué circunstancias la familia abandonó su lugar de origen, qué dejaron allá y como viven su país de acogida, puesto que las migraciones suelen producir impactos afectivos relevantes. En los padres puede existir nostalgia y frustración por haber tenido que emigrar, que se convierten en un obstáculo para colaborar con los docentes y hace que los chicos sientan que no tienen realmente permiso para comprometerse con la vida social y escolar del nuevo país, ni con su propio proceso de aprendizaje. Ello es así porque estas difíciles situaciones se relacionan “con la motivación y con la capacidad de aprender: hay

alumnos y alumnas que no tienen permiso para aprender, cambios de país por parte de sus padres pueden provocar que el aprendizaje de una nueva cultura sea visto como una amenaza. En tal caso, el alumno y alumna no aprende o sufre graves contradicciones” (Traveset, 2007, p. 33).

Por lo tanto, es importante saber si quienes provienen de otros países y culturas tienen, a nivel profundo y real, el consentimiento del padre y la madre para aprender e incorporar una cultura distinta. El profesor/a debe ser consciente de que éstos pueden tener reticencias o ambivalencias hacia la asistencia de su hijo a la escuela: si bien les abre la puerta a adquirir nuevos conocimientos y construir un futuro mejor, puede existir el miedo a un alejamiento de sus referentes culturales.

Los docentes deben ser sensibles a estos temores y abordarlos con los padres. En las entrevistas, es mejor citar al padre y la madre y, si es posible, hablar con ambos y ver cuáles son sus perspectivas sobre la vida escolar de su hijo, que pueden ser diferentes. Es interesante conocer que experiencia escolar traen la familia y el alumno de su país, entender su proyecto migratorio, sus expectativas y modelos de escuela, el valor que le dan a la escolarización, explicarles la importancia de que apoyen el trabajo y la autoridad de los profesores/as, justificar la necesidad de escolarización de sus hijos y que ello no tiene por qué implicar el alejamiento de su cultura. Se trata de hacerles comprender la necesidad de dar permiso a sus hijos para aceptar las normas escolares y que éstos sientan que pueden actuar de un modo distinto en el centro y en la familia, sin por ello ser desleales a ésta. También de demostrarles que ni la escuela ni el profesorado van a hacer discriminaciones y que sus hijos pueden tener las mismas oportunidades que los nativos.

En definitiva, es necesario conocer a las familias de los alumnos (miembros, historia, situación actual, hechos importantes sucedidos, etc.), el bagaje escolar con que cada uno llega al centro y las características del sistema educativo del que vienen. Es decir, todas aquellas cuestiones que pueden estar influyendo en su situación actual.

Es fundamental ayudar a que los alumnos/as reconozcan, acepten y valoren sus raíces y los rasgos básicos de su cultura y favorecer que puedan expresar sentimientos y valores asociados a ella. Éstos deben conocer la historia, las características y logros más destacados de su cultura de origen, así como las cualidades comunes que comparte con el país de acogida. Por ejemplo, los profesores/as pueden poner en valor culturas que han tenido mucha relación con nuestro país y explicar la aportación de la cultura árabe en los ocho siglos que estuvieron aquí o todo lo que trajo Latinoamérica tras el descubrimiento. Debe ayudar a los alumnos/as a comprender y asumir el valor de esas raíces en su vida y a establecer un vínculo fuerte, directo y profundo con ellas, porque: “si el niño siente que son reconocidas y respetadas sus raíces, estará en mejor disposición de poder incorporar lo que recibe aquí, de tener un cierto orden interno y de aprender” (Traveset, 2007, p. 57).

Para ello, los docentes deben reconocer y respetar esas raíces, preocuparse de conocer los rasgos básicos de los países de sus alumnos/as y favorecer, dentro y fuera del aula, el intercambio de los referentes propios de cada cultura, siempre desde la comprensión y la tolerancia. La idea básica es: “yo miro todo cuanto eres con respeto” (Franke, 2004). Lo cual implica respetar la diversidad de culturas, formas de vida, religiones y modelos de relación existentes y hacerlo de una forma global e integrada, evitando introducir en el aula aspectos de esas culturas de un modo desconexo y folklórico.

Es esencial respetar y favorecer la atención a y en la lengua materna de los alumnos. Si éstos no son castellano hablantes, tendrán que aprender nuestro idioma. Este aprendizaje del español y todo el proceso didáctico ha de hacerse siempre desde el profundo respeto y valoración de su lengua propia (Díaz Aguado, 2006). Si los alumnos/as sienten que se la acoge y reconoce, ello les ayuda a valorar su lengua materna, como algo íntimamente conectado con su universo vital, con sus raíces y sentimientos más profundos, y les da una mayor seguridad para abrirse al nuevo idioma y cultura (Franke, 2004).

Por último, el profesorado ha de manejar un amplio surtido de ejercicios, actividades y tareas que ayuden a desarrollar la competencia intercultural en el aula. Aquí no podemos detenernos a detallarlas, pero si podemos señalar una serie de libros de PS en los que se pueden encontrar un buen número de ellas que responden a los principios y objetivos de este modelo: Fusté, 2010; Franke, 2004; Parellada y Traveset, 2016 y Traveset, 2007, 2016. A ellos se pueden añadir otros manuales de educación intercultural que contienen actividades que se pueden utilizar desde las premisas de este enfoque: Colectivo Amani, 1994; Escarbajal, 2010; Muñoz Sedano, 1997; etc.

Son actividades pensadas no sólo desde lo cognitivo, sino desde el cuidado de las emociones y sentimientos. Han de ser vivenciadas y significativas. Están conectadas con el desarrollo de los objetivos, competencias y estrategias que acabamos de señalar. Pero, para promover la inclusión, lo fundamental no es el tipo de actividades sino los objetivos, las actitudes, la profesionalidad, la filosofía educativa y el compromiso con que se aplican. No se trata simplemente de añadir a lo que se viene haciendo una serie de actividades extra o de sustituir algunas habituales por otras en esta línea, si no que deben estar integradas en el currículum y no presentarse como algo aislado y anecdótico.

En definitiva, se trata de convertir la interculturalidad en el núcleo transversal y prioritario del currículum y de construir una educación intercultural que debe: “contribuir a potenciar la reflexión social y la autocrítica (...) ayudar a comprender la realidad desde distintos puntos de vista, desarrollar una visión plural del mundo, evitar el etnocentrismo y mejorar el rendimiento escolar” (Escarbajal, 2014, p. 36).

## Conclusiones

La inclusión y la atención a la diversidad es uno de los ejes nucleares sobre los que ha de girar la educación del siglo XXI.

Alumnos y alumnas con alta o baja inteligencia, interesados o desmotivados, nativos o inmigrantes, responsables e irresponsables, con una conducta ejemplar o con problemas de disciplina, superdotados o con discapacidades, perteneciente a etnias mayoritarias o minoritarias,... La escuela ha de ser un lugar que incluya a todos y que haga que todos se sientan integrados, aceptados, valorados y reconocidos.

Los centros educativos o son de todos o no serán para nadie, porque la escuela elitista, que sólo atiende a los más capaces y excluye a la gran mayoría, ni siquiera es un buen lugar para éstos. Una escuela homogénea, selectiva, uniforme está muy lejos de la vida, que es diversidad, colores, variedad y heterogeneidad. En definitiva, se trata de construir escuelas inclusivas en los que todos los miembros de la comunidad educativa sientan que forman parte y tienen su lugar en él.

Este papel de los centros como salvaguarda, respeto y atención a la diversidad es, hoy en día, tanto más necesario e importante cuando los vientos de la globalización, con la ayuda de los mass-media e Internet, nos empujan hacia la uniformización de actitudes, gustos, valores y modelos de conducta.

La PS puede ser una buena brújula para guiarnos hacia la construcción de una escuela inclusiva y respetuosa con la diversidad, encargada de formar “ciudadanos y ciudadanas activos, críticos, solidarios y democráticos en un mundo plural” (Sabariego, 2002, p. 84), como una garantía para llegar a crear una sociedad más justa, equitativa y equilibrada.

## Referencias Bibliográficas

- Aguado, T. (2006) (Coord.). *Educación Intercultural, Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED
- Álvarez Núñez, Q. (1999). *La comunicación relacional y la interacción profesor-alumno*. Granada: GEU.
- Álvarez Núñez, Q. (2012). La teoría de sistemas y las organizaciones educativas: el camino del orden. En L. Ballester y A. J. Colom (eds.). *Intervención sistémica en familias y organizaciones socioeducativas* (pp.159-204). Barcelona: Octaedro.
- Álvarez Núñez, Q. (2013). La Pedagogía Sistémica: una educación basada en el equilibrio, el orden y la vinculación. *RELAdeI*, 2(3), 71-98
- Colectivo Amani (1994). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.
- Cordero, M. (2007) (coord.) *Aula de... Pedagogía Sistémica, Aula de Innovación Educativa*, 158, 8-38.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

- Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Madrid: Narcea.
- Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *REIFOP*, 17(2), 29-43.
- Essomba, M. A. (2014). Políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el estado español hoy: análisis y propuestas. *REIFOP*, 17(2), 13-27.
- Franke, M. (2004). *Eres uno de nosotros*. Buenos Aires: Alma Lepik.
- Freitas; A. P. & Monteiro, M. I. (2016). “Olhar” e pensar o ensino para alunos com deficiência: os saberes produzidos em contexto colaborativo. *Revista Lusófona de Educação*, 34, 143-159.
- Fusté, M. (2010). *Experiencias de lengua en secundaria desde una perspectiva sistémica*. Barcelona: Graó.
- Hellinger, B. (2001). *Órdenes del amor*. Barcelona: Herder.
- Henderson, A. & Berla, N. (Eds.) (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Whashington: National Committee for Citizens in Education.
- Jordán, J. A., Castella, E. & Pinto, C. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: UOC.
- Leiva, J. J. (2012). *Educación Intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Archidona: Aljibe.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Olvera, A., Traveset, M & Parellada, C. (2011) *Sintonizando las miradas*. México: Grupo CUDEC.
- Parellada, C. & Traveset, M. (2016). *Las redes sutiles de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Sabariego, M. (2002). *La Educación Intercultural antes los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sánchez Alba, B. (2013). *Cooperación internacional, intercultural y educación para la paz desde un nuevo paradigma sistémico a partir del programa un mundo teñido de paz*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Facultad de Educación, Universidad Complutense.
- Santos, M. A., Cernadas, F. X. & Lorenzo, M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *REIFOP*, 17(2), 123-137.
- Santos, M. A. & Lorenzo, M. (2005). Promoting interculturality in Spain: assessing the use of the Jigsaw classroom method. *Intercultural Education*, 16(3), 293-301.
- Severiens, S. (2014). Building professional capacity aiming to improve the educational position of migrant children. A reflection on the Sirius network activities. *REIFOP*, 17(2), 45-57.
- Traveset, M (2007). *La pedagogía sistémica*. Barcelona: Graó.
- Traveset, M. (2016). *Pensar con el corazón, sentir con la mente*. Barcelona: Octaedro.

**Quintín Álvarez Núñez**

Departamento de Pedagogía y Didáctica de la USC. Máster en Pedagogía Sistémica. Los campos a los que se ha dedicado profesionalmente son:

Organización de Centros Educativos, Comunicación Interpersonal y Educativa, Dinámica y Técnicas de Grupo y Acción Socioeducativa.

Email: quintin.alvarez@usc.es

**Correspondência**

Universidade de Santiago de Compostela (USC), Facultad de Ciencias de la Educación,

Campus Vida, 15782. Santiago de Compostela, A Coruña, España.

Data de submissão: Janeiro 2016

Data de avaliação: Março 2016

Data de publicação: Setembro 2017